DOCUMENT RESUME

ED 467 164 FL 027 328

AUTHOR	Royer, Corinne
TITLE	La variation synchronique et diachronique de la syntaxe de la negation du francais chez des adultes en milieu guide (Synchronic and Diachronic Variation in the Syntax of French Negation in Adults in a Guided Environment).
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	19p.; In: Le Changement linguistique: Evolution, variation, and heterogeneite. Actes du colloque de Neuchatel Universite (Neuchatel, Suisse, 2-4 Octobre 2000) (Linguistic Change: Evolution, Variation, Heterogeneity. Proceedings of the University of Neuchatel Colloquium [Neuchatel, Switzerland, October 2-4, 2000]); see FL 027 309.
PUB TYPE	Journal Articles (080) -- Reports - Research (143)
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n34-35 p305-21 Mar-Oct 2001
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Metalinguistics; Adults; *Diachronic Linguistics; *French; Grammar; *Negative Forms (Language); Second Language Learning; *Syntax
IDENTIFIERS	*Repairs (Language)

ABSTRACT

This study hypothesizes that négation and finiteness are linked in the development of foreign language acquisition in comparable ways to their development in first language acquisition. By contrasting synchronic intrapersonal variability data with change occurring in the diachronic data about negation, this article shows how adult learners of French in a classroom environment switch from a nominal utterance organization governed by semantic-pragmatic strategies to a finite utterance organization constrained by syntactic rules. Specific to the context of the investigation, this phenomenon can be observed through the increasing rate of overt and covert repairs in spontaneous oral production, which are signs of metalinguistic consciousness emerging parallel to the process of grammaticlization. (Contains 21 references.) (Author/VWL)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2001, 34/35, 305-321

La variation synchronique et diachronique de la syntaxe de la négation du français chez des adultes en milieu guidé

Corinne ROYER
Universidad Ramon Llull[1]

ED 467 164

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL027328

2

BEST COPY AVAILABLE

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2001, 34/35, 305-321

La variation synchronique et diachronique de la syntaxe de la négation du français chez des adultes en milieu guidé

Corinne ROYER
Universidad Ramon Llull[1]

Our main hypothesis is that negation and finitness are linked in the developpment of Foreign Language Aquisition in some comparable ways as they are for First Language Acquisition. By contrasting syncronic intrapersonal variability data with change occuring in the diacronic data about negation, we show how adult learners of French in a classroom environment switch from a Nominal Utterance Organization governed by semantic-pragmatic strategies to a Finite Utterance Organization constrained by syntactic rules (Klein & Perdue, 1993, 1997). Specific to our context of investigation, this phenomenom can be observed through the increasing rate of overt and covert-repairs in spontaneous oral production (Levelt, 1989), which are signs of metalinguistic consciousness emerging parallel to the process of grammaticalization.

0. Introduction

La recherche présentée ici porte sur l'acquisition de la morphosyntaxe négative du français L2 dans une perspective énonciative et interactionnelle. Mon hypothèse principale est qu'il existe un lien entre la mise en place d'une syntaxe négative conforme à la langue cible et le développement de la catégorie du verbe et je décris comment des apprenants débutants développent l'expression de la négation lors d'activités d'interaction orale tout au long de 300 heures de cours. Afin d'observer comment s'effectue l'appropriation j'ai tenu compte de la situation d'interaction ainsi que des modalités d'énonciation qui accompagnent la production linguistique. J'argumente que la présence croissante d'activités de reformulations signalent un changement progressif de la nature des énoncés où la négation apparait. En effet, les marques textuelles d'attention aux formes linguistiques – phénomène qui caractérise sans doute davantage l'apprenant en milieu guidé que celui en milieu naturel – permettent d'induire le passage d'une phrase mémorisée ou

-L027328

1 ESADE, Escuela de Idiomas, Av. d'Esplugues, 92-96, E-08034 Barcelona.

lexicale[2] (c'est-à-dire une phrase qui n'est pas analysée grammaticalement) à une négation prédicative régie par des règles syntaxiques.

1. Cadre théorique

Klein & Perdue (1993, 1997) identifient trois lectes ou *variétés* d'apprenants (*learner varieties*) balisant l'appropriation d'une langue étrangère ou seconde (L2) en milieu naturel; cela commence par une organisation nominale des énoncés (*Nominal Utterance Organization*) où dominent des principes sémantiques et pragmatiques. Ensuite la catégorie du verbe apparait dans une modalité non finie (*Infinite Utterance Organization*), ce qui marque le début d'un processus de grammaticalisation qui s'achève avec la mise en place de la finitude (*Finite Utterance Organization*)[3]. Klein & Perdue (1993, p. 27) suggèrent que l'expression de la négation dans la variété basique (NUO et IUO) se trouve affectée par les différents principes sémantique de portée et pragmatique de topique-focus. Relativement peu d'informateurs du corpus ESF ont développé le lecte FUO, nous disposons, par conséquent, de données plus limitées pour observer l'expression de la négation dans la variété postbasique. Mais, étant donné que la négation semble être affectée par les grands principes qui régissent les premiers stades de l'apprentissage d'une L2, on peut raisonnablement faire l'hypothèse d'une restructuration ultérieure de la syntaxe négative autour de la catégorie du verbe.

Meisel (1997) défend un point de vue opposé. Une comparaison de l'acquisition de la négation en français langue première et langue étrangère et en allemand langue première et étrangère lui permet de conclure que l'acquisition de la négation est de nature fondamentalement distincte dans les deux cas. Le développement de la syntaxe négative chez les enfants qui apprennent à parler semble étroitement lié à l'acquisition du système verbal et notamment à l'acquisition de la distinction entre verbe fini et non fini. Par contre, l'analyse de données longitudinales d'apprenants hispanophones de français oral L2 et allemand L2 montre, selon cet auteur, que la

2 Signalons la profusion terminologique se référant à ce phénomène: *chunks, langage formulaïc, phrases lexicales ou mémorisées, expressions figées* ou *fortement stéréotypées etc.* Je privilégierai dorénavant dans ce texte le terme de *phrase lexicale* (Nattinger & De Carrico, 1992) pour me référer aux énoncés prédicatifs qui ne sont pas analysés grammaticalement.

3 Klein & Perdue (1993, pp. 27-29) définissent la finitude de la manière suivante: «The finite verb component (...) involves four meaning components: tense, aspect, mood, and assertion. (...) In many languages, the finite verb is also marked for agreement in person or number. But this is just a formal marking...».

négation est acquise indépendamment de la flexion verbale. Le fait, par exemple, que des apprenants de français langue étrangère placent le négateur *PAS* devant le verbe fini est la preuve que les deux structures ne sont pas connexes dans leur développement. Un argument majeur est que ce type d'erreur ne se produit pas chez l'enfant qui acquiert sa langue maternelle[4]. Considérant en outre la grande variabilité et les phénomènes de régressions qui caractérisent l'apprentissage d'une L2, Meisel conclut que la négation est formulée selon des stratégies pragmatiques de linéarisation des énoncés[5]. En d'autres termes, Meisel conteste l'accès de l'apprenant de L2 à une grammaire universelle.

La question de savoir si les apprenants de L2 ont accès aux catégories fonctionnelles de la Grammaire Universelle est donc très débattue, et les chercheurs tentent d'y répondre en étudiant l'appropriation de l'expression de la négation en relation avec le développement de la finitude (Tomaselli & Schwartzt, 1990; Meisel, 1997; Stoffel & Véronique, 1996; Schlyter, 1999; Giuliano, 2000; Giuliano & Véronique, à paraitre). Le problème qui se pose est la définition des critères pour décider si un apprenant de L2 possède ou a acquis le concept de finitude (Schlyter, 1999; Giuliano & Véronique, à paraitre). Les recherches apportent de plus en plus d'éléments qui suggèrent que l'apprenant de L2 a accès à la finitude avant que la morphologie verbale apparaisse (Lardière, 1998: *The Missing Inflection Hypotesis*).

Il semble donc difficile de comparer l'apprentissage d'une L2 avec celui d'une L1, si on ne peut pas analyser les données selon les mêmes critères formels. Quand un apprenant de L2 produit, par exemple, la phrase «il pas connait», du point de vue de la norme de la langue cible, il s'agit d'un verbe fléchi donc fini, mais du point de vue de la grammaire interne de l'apprenant, la forme [kone] a pu être repêchée aléatoirement dans le répertoire lexical et ne répond nullement à une organisation grammaticale de l'interlangue. En d'autres termes, cet énoncé ne prouve pas la mise en place du concept de finitude.

4 Meisel s'appuie sur ses propres travaux et ceux d'autres chercheurs comme Deprez & Pierce (1993) pour affirmer que les enfants qui acquièrent le français L1 ne placent pas le négateur *pas* devant un verbe fini une fois établie la distinction entre verbe fini et non fini.

5 Meisel, 1997, p. 248: «It does not refer to specific features of grammatical sentence structure but to linear arrangements of element of speech. It may therefore well be semantic-pragmatic in nature».

Raisonner exclusivement à partir d'un produit linguistique, en prenant comme référence le modèle natif de la morphologie verbale, peut conduire à une analyse inexacte d'un énoncé. Je propose une démarche différente qui tient compte de la dimension dynamique de l'appropriation à travers l'étude de la variation synchronique et du changement diachronique qui en résulte.

Ellis, N. (1996) et Ellis, R. (1999) argumentent que les apprenants ne construisent pas des «systèmes» grammaticaux à chaque moment de leur développement et que l'étude de la variation et notamment de la variation libre (Ellis, 1999, p. 464) permettrait de comprendre la relation entre un apprentissage de nature lexicale et le procès de grammaticalisation, car c'est le répertoire lexical qui, selon ces auteurs, alimente le développement d'un système grammatical.

Les études menées jusqu'à présent ont analysé essentiellement des données d'apprenants en milieu naturel ou mixte. Il est également intéressant d'observer ce qui se passe quand l'acquisition d'une L2 se réalise dans un contexte conçu à cette fin. Des données collectées en classe de langue peuvent apporter un nouvel éclairage sur les itinéraires de développement de la morphosyntaxe négative du français L2 et sa relation avec l'émergence de la flexion verbale. Ce sont précisément les efforts d'appropriation et les subtils changements qui en résultent qu'une étude longitudinale en milieu guidé permet d'observer.

Ce qui m'intéresse donc est de décrire le processus de grammaticalisation et en particulier, je me propose de saisir le passage d'une étape lexicale à un système analysé. Si les critères d'identification des phrases lexicales ont été bien définis (Nattinger & DeCarrico, 1992; Weinert, 1994 et 1995) il est nécessaire de développer également un outil qui permette d'identifier avec une plus grande précision les énoncés qui font l'objet d'une analyse.

2. Nature des données, choix méthodologiques et outils d'analyse

Le cadre institutionnel, le type d'enseignement, les sujets

Les données ont été recueillies à Esade (Universidad Ramon LLull) qui est une université privée de Barcelone spécialisée dans les Hautes Etudes Commerciales. Les programmes d'apprentissage des langues étrangères sont éminemment fonctionnels et orientés vers le monde des affaires. Les étudiants sont âgés de 24 à 28 ans, ont tous au minimum un bac + 4 et étudient le français dans le cadre d'un master en gestion d'entreprise (*Master*

in Business Administration). Les cours quotidiens durent deux heures trente, ce qui représente douze heures trente hebdomadaires d'enseignement / apprentissage. Deux enseignants se relaient du lundi au vendredi. La méthodologie communicative intègre néanmoins un enseignement grammatical explicite. Les étudiants étaient de vrais débutants au début du programme.

Données socio-biographiques ayant trait aux sujets de cette étude

apprenant	âge	sexe	lieu de naissance	langue(s) maternelles	autres langues connues	apprentissage antérieur du français
JAR	24	M	Algeciras (Espagne)	castillan	anglais (Proficiency)	non
PAB	24	M	Murcie (Espagne)	castillan	anglais (Proficiency)	non

Les moments enregistrés

Les sujets ont été enregistrés chaque semaine au cours d'activités d'interaction orale sans temps de planification. L'intention pédagogique était de mettre les étudiants en situation de négocier le sens, d'élaborer collectivement le discours. Les données obtenues de cette manière peuvent être qualifiées de «naturelles» en classe, c'est-à-dire, non élicitées pour faire apparaitre la négation. Il ne s'agit donc pas d'enregistrements de pratiques grammaticales; les apprenants ne recevaient aucune consigne allant en ce sens même si le souci pour la forme linguistique affleure constamment comme le révèlent les données.

Le total d'enregistrement: nombre de séquences, temps, semaines

Il s'agit d'une étude en cours et les résultats résumés ci-dessous ont été obtenus sur la base de la production orale hebdomadaire de deux apprenants hispanophones (Pablo et Javier) au cours des 24 premières semaines de leur apprentissage du français, ce qui couvre 300 heures de contact avec la langue cible.

Outils d'analyse

Les séquences où des énoncés négatifs apparaissent, ont été transcrites intégralement de manière à rendre compte de la dynamique conversationnelle. Le contexte est souvent nécessaire pour comprendre le sens de certains énoncés qui autrement demeureraient obscurs. La prise en compte de la dynamique de la conversation est essentiel aussi pour distinguer, comme le

propose Dausendschön-Gay (1997, p. 30) «le réemploi immédiat d'une nouvelle unité saisie dans l'interaction» de «la production verbale d'une unité acquise auparavant de façon itérée et stable».

Les tours de paroles, contenant des négations, ont été transcrits de manière à refléter le plus fidèlement possible leur modalité d'énonciation. Les conventions de transcription[6] intègrent les phénomènes liés à la régulation du discours tels que les pauses d'hésitation non remplies et remplies, les allongements de syllabes, les accélérations ou ralentissements du débit, les accents d'insistance etc. Ce dispositif de transcription est conçu de façon à analyser avec plus de précision que dans l'étude pilote (Royer, 1999) les structures grammaticalisées.

Afin d'identifier les phrases lexicales, j'ai repris les critères recensés par Weinert (1995), et pour distinguer les structures grammaticalisées, je me suis appuyée sur les travaux de Levelt (1989) à propos de la régulation du discours.

Levelt définit deux catégories d'autoreformulations en fonction du moment où le locuteur prend conscience d'une erreur: Quand la reformulation se produit avant la réalisation de l'erreur, l'auteur parle de *covert-repairs*, car on ignore sur quel élément précis portent ces «reformulations masquées» (Bange & Kern, 1998, p. 140). Ce travail de contrôle du discours se manifeste typiquement à travers des pauses remplies ou non, des hésitations, des répétitions, des allongements syllabiques comme on peut le voir dans l'exemple suivant:

> AA euh un moment ! ((rires)) euh euh notre notre hôtel **ne::: ne [permi] le::: ne [permi] pas** le présente du chien

Quand le travail de reformulation se produit après une réalisation inadéquate, on parle dans ce cas d'*overt-repairs*, ou «reformulations

---

6 Echantillon des conventions de transcription:

|	une pause
||	une pause moyenne
|||	une pause longue
c'est:::	allongement syllabique
vous ne comp-	indique un mot abruptement interrompu
§	indique qu'il n'y a pas de pause entre deux tours de parole
>	indique un tour de parole qui se poursuit
{(VB) texte}	voix basse
{(M) TEXTE}	accent d'intensité, prononciation tonique
[komo]	transcription phonétique
/	intonation montante
\	intonation descendante

manifestes», car il est possible de savoir sur quel(s) élément(s) précis porte la réparation:

ML	le meilleur acteur de l'année / Arnold Schwarzeneger
CS	**il n'a fait il n'a fait >**
?	oui
AR	((rires))
CS	**> il n'a pas fait**
ML	cette année /
CS	oui cette année \

Les deux catégories de reformulations signalent une «activité cognitive de contrôle des énoncés», c'est-à-dire que le locuteur-apprenant réfléchit à l'adéquation de ses énoncés. Dans cette étude, je m'appuie sur la présence de reformulations manifestes et masquées pour identifier les structures grammaticalisées ou en voie de grammaticalisation[7]. Je reprends ainsi les suggestions de Bange & Kern (1998) et Vasseur & Arditty (1996, p. 75) d'étudier longitudinalement les «procédés réflexifs auto-centrés», afin de «repérer les principales étapes et de confirmer l'itinéraire de développement de la langue de l'apprenant». Cette démarche, comme le disent Vasseur & Arditty, permet de mettre en évidence les questions que l'apprenant se pose, et le degré et type de contrôle qu'il exerce sur son apprentissage. J'exploite le fait que le contexte d'apprentissage dans lequel j'ai recueilli mes données (milieu guidé) encourage les activités réflexives sur les formes linguistiques. Ces activités réflexives, qui laissent des traces observables dans le discours (reformulations), permettent d'induire certaines procédures de grammaticalisation[8].

En résumé, si les phrases lexicales se distinguent comme le rappelle Weinert (1995) par, notamment, un contour prosodique sans rupture et une plus grande fluidité, par contraste, une structure négative hésitante dont les éléments sont entre-coupés de pauses, reformulés, laborieusement co-construits avec les partenaires révèlera alors un énoncé en cours d'analyse.

7 Les reformulations masquées, observables dans un énoncé isolé, ne sont pas en elles-mêmes suffisamment significatives. C'est leur étude longitudinale, en association avec les reformulations manifestes, qui permet d'induire que le travail de réflexion et de contrôle porte sur la syntaxe de la négation.

8 Il est important de préciser cependant, que l'absence d'activités de reformulation dans le discours d'un apprenant ne signifie pas qu'il n'y a pas de règles syntaxiques sous-jacentes à ses énoncés.

3. Les données diachroniques: itinéraires d'appropriation de la négation sur 24 semaines

Voici, résumés, les itinéraires d'appropriation de la syntaxe négative suivis par deux apprenants (Pablo et Javier) au cours de 24 semaines de contact avec la langue cible (300 heures de cours).

3.1 Itinéraire d'appropriation de la négation chez Pablo

Les premières semaines de son apprentissage, Pablo exprime la négation au moyen de *«non»*, *[ilnepa]* et, *«je ne sais pas»*:

Pablo utilise *«non»* tout d'abord comme négation anaphorique. Mais On remarque aussi certaines occurrences de *«non»* plus difficiles à interpréter, à moins d'étendre le champ d'observation à la séquence interactive. Dans l'exemple suivant, *«non»* invalide tout l'échange qui s'est développé suite à une question initiale mal formulée; Pablo voulait savoir, en fait, quelle était l'ancienneté professionnelle et non l'âge du personnage dont les trois apprenants parlaient:

(5e semaine)
PAB > quel âge [e] a Antoine Voisin /
RAU quarante-six ans
? quarante-six
RAU xxx c'est très très haut
PAB non [ke] quel âge ancienneté /
RAU ancienneté [ʃepa]
PAB Tim/
TIM [ʃepa]

Cet usage de *«non»*, qui sert à évaluer l'échange verbal ou la justesse d'un énoncé, se développera par la suite. Dans les exemples suivants, *«non»* signale des énoncés que Pablo juge inadéquats:

(8e semaine)
PAB «and» des autres [etudie] ! **non** [etudie] **non** ! [travaje] en Madrid
(...)
P hum hum ! d'accord bien ! et vous qu'est-ce que vous aimez faire le week-end
PAB euh:: je:: je préfère **non** ! j'ai ! j'ai besoin / é- étudier ! dans le week-end ma je préfère je préfère euh:: sortir à la nuit>

«non» est donc un «commentaire», une «réflexion» de l'apprenant sur sa propre production ou celle du groupe. Il est bien sûr difficile de démêler qui est le destinataire privilégié de ce commentaire: ses interlocuteurs ou lui-même? Quoi qu'il en soit, c'est bien la situation de communication qui pousse Pablo à réviser sa production.

[ilnepa] est une phrase lexicale qui apparait accolée à *«non»*, et s'utilise comme négation anaphorique:

(première semaine)
JAR est-ce que c'est un acteur
PAB ((en riant)) non il n'est pas
TIM est-ce que c'est une politique
PAB (non il n'est pas il n'est pas)

Mais très vite Pablo commence à décomposer la forme *[ilnepa]*. Il «fléchit» tout d'abord le pronom sujet:

(4e semaine) PAB > [Ze ne pa]

Puis, l'apprenant sépare [ne] et [pa]:

(5e semaine)
ALT et il est fatigué \
P et il est fatigué
PAB (non:: il n'est pas-) non il n'est fatigué pas

La phrase lexicale *«je ne sais pas»* apparait au cours de la quatrième semaine. Observons la séquence suivante:

PAB "no | estamos con | Christine"
? oui
RAU ah très diplomate
PAB très diplomate | ((lit ses informations)) sait [kɔ̃vê- i- kre] ((long silence))
RAU ((lit les informations de PAB)) = sait >
PAB =[Zə ne se:::]>
RAU > convaincre>=
PAB > [Ze ne pa]
RAU > ses interlocuteurs
PAB [Ze xx py::] parler xxxxxxxxx
RAU sait | sait convaincre convaincre ses interlocuteurs
PAB ses inter- lo- cuteurs
(...)
TIM il le le remarque mademoiselle Michèle Lance / || comment c'est comment c'est travaille
PAB xx /
TIM oui
PAB eh:: je ne sais pas || ((lit ses informations à voix haute)) [bRijã] [e- etydie]/>

Les apprenants exécutent une tâche communicative (analyser les candidatures de 4 personnages) qui implique des ressources en langue (compréhension du vocabulaire, argumentation et négociation avec les partenaires) plus larges que celles dont Pablo dispose à ce moment de son apprentissage. C'est la raison pour laquelle il s'exprime en L1 (*«no | estamos con | Christine»*), tente malgré tout de participer en français mais ne parvient pas à finir ses énoncés (*[Zə ne se:::]*, *[Ze ne pa]*). Il a finalement recours à la phrase lexicale *«Je ne sais pas»* pour pallier ses

déficits linguistiques et communicatifs. Ceci est une stratégie que Pablo utilisera relativement souvent à partir de la 4e semaine.

Les structures NEG+VERBE et NEG+VERBE+PAS

A partir de la 6e semaine, et jusqu'à la fin du recueil de données, de nouveaux verbes s'intègrent régulièrement dans le répertoire de l'apprenant. Les négations se réalisent de deux manières: *NE+V+PAS* ou *NE+V*. Les nombreuses traces textuelles de reformulation montrent l'attention que l'apprenant porte à ses énoncés:

(7e semaine) vous ne ne l écoutez pas:::
(9e semaine) je n'aime::: pas
(11e semaine) ils ils ne:: ne: [poe] l [paje]
le propriétaire [n-] l [nabite] pas::
(16e semaine) je ne:: je ne:: hum je ne viens l euh:: beaucoup à Barcelone
je ne crois que je [puve] faire ...

On constate que la structure *NE+V* se produit quand le verbe est suivi d'un complément. C'est en tout cas, un phénomène que l'apprenant cherche à corriger à partir de la 16e semaine:

Mais je ne sais que- je ne sais pas quoi:: l je choisirai

C'est aussi ce que traduit l'accentuation de plus en plus fréquente de la particule de négation *PAS* derrière le verbe:

(18e semaine) je [ne::] l je ne [voe] ((M) PAS) l [le] [le] réalité

Parallèlement, Pablo a de nouveau recours à une phrase lexicale quand, pour la première fois, dans le corpus, il se mesure à une structure verbale complexe comme le passé composé. Dans l'extrait suivant, Pablo reproche à ses professeurs de lui enseigner l'entreprise sans y avoir travaillé. Il tente de dire: *«les professeurs n'ont pas travaillé dans l'entreprise»*:

(18e semaine)
PAB toutes les pro- tous les l professeurs / xxx l et:: il- [il:nijapa] l étude [ilnijapa]
travaillé::>
P heinhein
PAB > dans dans l'entreprise \

Les phrases lexicales constituent donc une ressource importante tout au long de l'apprentissage; elles permettent d'assurer un niveau et un rythme de communication, mais elles servent aussi de tremplin au processus de grammaticalisation. C'est effectivement la première fois, dans les données, que cet apprenant cherche à construire un énoncé négatif au passé composé. Le passé composé est particulièrement difficile car il est formé de deux éléments distincts (l'auxiliaire et le participe passé) qui se partagent l'expression de la finitude (aspect, temps, modalité et personne).

Les difficultés pour identifier les marques de la finitude dans cette structure, pourraient expliquer que l'apprenant ne sache pas très bien où placer la négation comme on peut le voir dans l'exemple suivant:

(21e semaine)
pourquoi est-ce que\{(DC) vous: [na::] commandé ! {(M) PAS} \ eh:: depuis longtemps...vous vous n'avez pas || vous [na] [na] commandé {(M) PAS} euh:: pour notre entreprise

Il semble donc que la mise en place de la négation du français L2 se produise en parallèle avec le développement du verbe fini, même si la morphologie verbale n'est pas toujours conforme à celle de la langue cible.

Au moment où s'arrête le recueil de données, la structure de la négation *NE+V+PAS* se manifeste dans des énoncés où les verbes portent aussi des marques de flexion. On peut en déduire que Pablo a développé le concept de finitude, même si sa morphologie verbale est instable et ne coïncide pas toujours avec la norme de la langue cible, comme on peut l'apprécier dans les deux exemples suivants:

(24e semaine) ...les les gens qui [travaje] à temps partiel ! **euh:: ils ilsss ne:: [navõ] pas:: de {(M) temps** ! euh je crois que c'est bonne idée pour::...

(24e semaine) **tu (n'auras) pas de- ! beaucoup de temps** ! (pour euh-

3.2 Itinéraire d'appropriation de la négation chez Javier

Les premières semaines de l'apprentissage, Javier (JAR) exprime la négation au moyen d'un petit répertoire de phrases lexicales: *[(il)nepa]/[nɔsepa]/[nɔ̃pa]/[nose]* et *«je ne suis pas d'accord», «je ne connais pas»*; *«je ne sais pas»*.

[(il)nepa] et ses variantes

Les phrases lexicales du type *[(il)nepa]* apparaissent tout d'abord comme négation anaphorique:

(première semaine)

P il n'est pas chanteur ! et musicien non plus
JAR **nein il n'est pas**

Elles deviennent ensuite la particule de négation de la structure *NEG+SN*. Dans l'énoncé suivant, l'apprenant explique que ses études à Esade ne lui laisse pas de temps (*[nɔ̃pa]* ! *temps*) pour faire du sport.:

(8e semaine) **euh ! xx sport xx sport \ ! pourquoi::: ! eh || e à Esade || [nɔ̃pa] ! temps>**

A partir de la 7e semaine, une nouvelle variante, *PAS+SN*, apparait. Il s'agit en fait, d'une (re)prise de l'énoncé de l'interlocuteur:

JAM **non | pas sœurs pas sœurs**
JAR **pas sœurs \ j'ai:: [du] frères frères>**
JAM hum hum

La stratégie *NEG+SN*, (principe sémantique de portée), caractéristique de la variété NUO, sera très représentée dans toute la production de Javier; il développera plusieurs variantes avant de privilégier *PAS+SN*:

(10e semaine) ((riant)) non \|| no possible \
(13e semaine) y [nose] || [nose] un besoin
(14e semaine) avec noirs cheveux ||| et:::::: noir cheveux || ne pas:::: | pas haute haute | pas::::xxxx
(16e semaine) petite c'est c'est | pas Cadiz \ | eh c'est Algeciras c'est
(17e semaine) [nose] bon/ pas bon

Il s'agit donc de variations lexicales où il est difficile de détecter un mouvement de grammaticalisation: on ne constate pas réellement d'évolution, même si l'apparition de *PAS+SN* suggère que Javier a extrait la particule négative des phrases lexicales.

«je ne suis pas d'accord»; «je ne connais pas»; «je ne sais pas»

Ces phrases lexicales garantissent dans un premier temps la participation de Javier à la dynamique de la conversation. Ce sont des énoncés qu'il reprend après l'interlocuteur:

(4e semaine)
VIC (185) je crois que le meilleur c'est | ma::: Monsieur Antoine | Boisin Boisin
JGO **euh::: je::: ne:::::: suis pas d'accord**
VIC non?
JAR **je ne suis pas d'accord | aussi**

(7e semaine)
JAR est-ce que vous [kone] ||Asia || l'Asia?
JAM **non je ne connais pas l'Asia** | je connais l'Africa l'Europe l'América | ah pas l'Asia pas::: l"América (del) sur \| "= je [konese] pas=
JAR {(VB) "querer = querer="}
JAM et vous /
JAR **non {(AC) je ne connais pas}** || l'Asia \ pero "quiero"|| [jame] non [Zeme] xxx | xl [jame] [kone] | l'Asia xxx

Mais à partir de la 10e semaine, les activités de reformulations reflètent un changement; l'apprenant commence à décomposer *«je ne sais pas»*. Observons les différentes occurrences du verbe *savoir* au cours de l'enregistrement de la 10e semaine:

JAR **j'ai [eskute] [ekute] sur la médecine /| (an) sur les sports |||je ne sais pas| la relation || avec | la médecine avec || les sports \ {(AC) je ne sais pas \}**
(...)

JAR [blāk] ||| **je ne sais la relation | (ne) sais {(M) PAS} la relation** | entre || les spor-tifs

On voit comment Javier reformule son énoncé et accentue la particule de négation *PAS* qu'il venait d'oublier.

On pourrait interpréter la structure *NEG+ V* (*«je ne sais la relation»* et 11e semaine: *«je ne suis d'accord»*) comme une régression; l'apprenant passe d'énoncés conformes à la langue cible *«je ne sais pas»* et *«je ne suis pas d'accord»* à des formes déviantes. En réalité, ce phénomène signale probablement le début du processus de grammaticalisation. Ce qui est remarquable, c'est le contrôle exercé par l'apprenant sur sa production. En effet, dès que ce phénomène commence à se produire l'apprenant tend à s'autocorriger:

(10e semaine) ||| **je ne sais la relation | (ne) sais {(M) PAS}_la relation**| entre || les spor-tifs

(14e semaine) oui xx autres personnes sont | no [s] || ne sont importantes | ne sont pas importantes (...)

L'apparition d'activités de reformulation de la syntaxe négative coïncide aussi avec l'introduction de nouveaux verbes et l'émergence d'une morphologie verbale. Les efforts de Javier pour construire des énoncés conformes à sa représentation de la langue cible sont patents:

(18e semaine) et::: je ne [konese] Fran- je ne [kone] | je ne [konese] pas France

Javier, comme Pablo, prête une attention particulière à l'élément *PAS*. Celui-ci est maintenant souvent accentué. Au cours de l'enregistrement de la 20e semaine on remarque aussi la présence – unique dans tout le corpus – d'un *PAS* accentué devant un verbe:

JGO hum::: le problème est-ce que euh::: | quelques groupes pensent que::: euh l'information que::: | que vient dans dans le magazine est::: très::: eh || hu::m || c'est que l'information [es::] [e] euhm [esss] || (147) n'est pas:::: || actuelle\ c'est le problème \ et::: il y a des groupes que::: simplement | euh::: | euh || [vœ] euh::: [vœ] le le magazine et::: le:: | (151) **[il] [il] [il] [il] ne le:::: le [li] {(M)PAS}**\

ANT est-ce que vous croyez (...)

ALA (...) mais les notres employés ne savent pas xxx avec les formations qu'il y a dans les magazines

(...)

JAR como | Juan Gonzalo dit | eh:: **la personne euh {(M) PAS } li-lire le [magazē] [magazē]** \ | **quelques personnes | [e] {(M)PAS} lire le [magazē]** \ | xxx (l'exit [le] l'exit /)>

Cette séquence est intéressante car Javier veut reprendre l'énoncé de Juango (*«como Juan Gonzalo dit...»*) mais il place *PAS* immédiatement après le sujet, ce qui l'oblige à mettre le verbe à l'infinitif (*«li-lire»*) pour ne pas violer la règle *«PAS derrière le verbe fini»*.

Les données de la 23e semaine offrent une autre illustration de cette tendance à situer *PAS* devant le verbe. Mais, on voit aussi les efforts de l'apprenant pour formuler l'énoncé d'une manière conforme à la langue cible:

[vu pa] | vous || vous savez pas ...

On remarque la disparition de *NE* dans cet énoncé. Ceci est très rare chez les apprenants en milieu guidé. Cette donnée confirme que Javier identifie *PAS* comme la particule de négation du français.

Au moment où s'arrête le recueil de données, l'expression de la négation chez Javier se caractérise par une très grande variabilité et instabilité. Trois constructions cohabitent: *NEG+SN*; *NEG+V* et *NEG+VERBE+PAS*. La structure la plus fréquente est *NEG+SN*, caractéristique de la variété NUO. Le lecte de cet apprenant présente donc certains traits de la variété postbasique (FUO), qui se caractérise par un développement de la finitude, dans un ensemble où prédominent des stratégies de la première étape de l'acquisition d'une L2.

4. Variation synchronique: un exemple de la façon dont les phrases lexicales alimentent le procès de grammaticalisation

L'analyse des données dans leur dimension diachronique montre que le passage d'une étape où les phrases lexicales sont dominantes à une étape où les négations sont analysées est un processus très progressif et intégré. Une étape ne se substitue pas à une autre. En fait, les phrases lexicales ne disparaissent jamais et si elles demeurent une ressource communicative commode elle facilitent également le passage à la grammaire comme l'illustre l'analyse de la séquence ci-dessous. Au cours de la 11[e] semaine, différentes strates de la négation cohabitent dans l'interlangue de Pablo. Les phrases lexicales sont encore très présentes, mais leurs contours s'assouplissent. Ce ne sont plus des blocs émis isolément; l'apprenant les insère maintenant dans des énoncés plus longs et parvient parfois à les décomposer au point de les métamorphoser en une structure négative analysée. Ce travail d'appropriation s'effectue avec l'aide de son interlocutrice. Dans cet extrait, Pablo défend les squatters:

(11e semaine)

2122. PAB très bien \ ((PAB lit la phrase qu'il doit défendre)) "les squatters ont raison de s'installer dans des propriétés inoccupées" | propriétés inoccupées/ || qu'est-ce que c'est le: les squatters /

2123. ALA je pense que c'est les gens qui:: qui n'a pas:: un maison || que que qui habitent:: dans les rues || (je [ne] pas sûre)

2124. PAB non je pense que ils sont:: || gens xxxxx | qui habitent || à la::: | à la maison qui::: || il n'y a pas:: || gens \
2125. ALA mais je pense que ils: | ils n'avons pas:: ||| rason \ raison
2126. PAB pourquoi /
2127. ALA parce que::: ce n'est pas:: légal
2128. PAB légal / ||| oui mais::: il n'y il n'y a pas::::: | il || i::::::::: || xx [il] [ne] ("¿cómo es?") ils [navõ] | ils [nave]- ils [nave] pas::
2129. ALA ils [nõ] || [õ] | {(VB) non / || il n'ont / | pas \§
2130. PAB § "eso!" ils ils: [ilõ-] "espera" [ilõ] pas:: | eh:eh:: ils [nõ] pas:: ||| mason maison / | maison || et les::: les maisons c'est désoccupé
2131. ALA mais il y a un propriétaire | de de cette de cette maison
2132. PAB oui | mais:: mais le:: le propriétaire [n-] | n'[abite] pas::: ((silencio)) à la::: à la mason

En 2128, Pablo thématise la difficulté de manière implicite à travers des reformulations masquées (répétitions, allongements syllabiques, pauses etc.), et explicitement en recourant à la L1 (*"¿cómo es?"= «comment c'est?»*). Sa partenaire tente à son tour différentes formules dont la dernière est reconnue sans hésiter comme la meilleure par Pablo (*§"eso"=«c'est ça!»*) qui cherche alors à la reprendre sans y parvenir tout de suite, demande à sa partenaire du temps (*"espera!"=«attends!»*) essaie de nouveau, se trompe encore, juste avant de formuler l'énoncé souhaité. Et sans transition, les deux apprenants poursuivent leur discussion à propos des squatters.

La structure négative analysée *«ils n'ont pas»* émerge ici d'un substrat constitué par la phrase lexicale *[ilnijapa]* et elle est clairement liée à l'éclosion d'une flexion verbale. Les nombreuses marques de reformulation qui accompagnent son émission permettent d'induire un processus de grammaticalisation.

L'observation de ces phénomènes suggère des réflexions théoriques et méthodologiques: Tout d'abord, l'émission d'un énoncé jugé conforme par les apprenants (et conforme en fait!) s'est étendu sur plusieurs tours de paroles et a impliqué la coopération des destinateurs et destinataires du message. Il s'avère alors difficile (et guère pertinent) de comptabiliser les occurrences d'énoncés négatifs car leurs réalisations oscillent du tour de parole à la séquence coénonciative[9]. Par ailleurs l'analyse des énoncés dans leur contexte discursif et énonciatif permet d'intégrer dans le champ d'étude les phénomènes d'instabilité synchronique qui éclairent certains aspects du processus d'appropriation d'une L2. En ce sens, la langue et la parole sont indissociables et la classique opposition entre compétence et

9 Voir Jeanneret & Py (1999) pour ce concept.

performance dont l'objet est la langue déjà acquise, n'est pas fonctionnelle dans notre perspective.

5. Conclusion

L'intégration des phénomènes énonciatifs et interactifs dans la description des itinéraires d'appropriation de la syntaxe de la négation du français L2 apporte, à mon avis, un éclairage différent sur l'acquisition d'une L2: D'une part, l'analyse longitudinale des activités de reformulation a permis d'identifier un mouvement de réorganisation progressive de la morphosyntaxe négative autour du verbe fini, et il semble bien que l'appropriation de la négation du français L2 dépende de l'acquisition de la finitude. D'autre part, on a pu voir comment l'interaction avec d'autres apprenants peut contribuer – si l'apprenant en décide ainsi – au développement de la syntaxe de la L2. En somme, au-delà des similitudes, ce sont aussi les particularités qu'une étude de cette nature met en évidence, car si le mouvement de grammaticalisation semble relativement clair chez Pablo, il a fallu, par contre, passer au crible la production de Javier pour déceler les traces d'une organisation syntaxique des énoncés.

Les différences dans la manière dont ces deux apprenants développent la L2, rappellent la dimension également individuelle et la dépendance contextuelle des processus d'appropriation, que la recherche des constances de l'acquisition d'une L2 ne doit pas occulter si l'un des objectifs, à terme, de la linguistique de l'acquisition est d'améliorer les propositions didactiques et pédagogiques afin de mieux répondre à la diversité des besoins, des rythmes et des styles d'apprentissage.

Bibliographie

Bange, P. & Kern, S. (1998). La régulation du discours en L1 et L2. *CALaP, 16-17*, 107-141.

Dausendschön-Gay, U. (1997). Interaction sociale et processus d'acquisition: il ne suffit pas de communiquer. *CALaP, 15*, 25-32.

Deprez, V. & Pierce, A. (1993). Negation and functional projections in early grammar. *Linguistic Inquiry, 24*, 25-67.

Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 28-305.

— (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Giuliano, P. (2000). *L'Acquisition et l'Expression des Fonctions Négatives en Français et en Anglais comme Langues Secondes: Confrontations d'Etudes Longitudinales et Apports Théoriques pour l'Acquisition en Milieu Naturel*. Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII / Università degli Studi di Bergamo, décembre 2000.

Giuliano, P. & Véronique, D. (à paraitre). *The acquisition of negation in French L2. An analysis of Moroccan Arabic and Spanish 'learner varieties'*.

Jeanneret, T. & Py, B. (1999). Apprentissage de la syntaxe dans l'interaction exolingue. Communication au XIe colloque *Usages pragmatiques et acquisition des langues*, Paris, 19-21 avril 1999.

Klein, W. & Perdue, C. (1993). Utterance structure. In C. Perdue (ed.), *Adult Language Acquisition: cross-linguistic perspectives*. [Volume II (Eurosla)]. (pp. 3-40). Cambridge: Cambridge University Press.

— (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler)? *Second Language Research, 13 (4)*, 301-347.

Lardière, D. (1998). Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second Language Research, 14 (1)*.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

Meisel, J. M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. *Second Language Research, 13 (1)*, 227-263.

Nattinger, J.R. & Decarrico, J.S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Royer, C. (1999). Les itinéraires d'appropriation de la négation en milieu guidé. Communication présentée au colloque *Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, Paris, 19-21 avril 1999.

Schlyter, S. (1999). Verbes et négations chez des apprenants suédophones de français. Communication présentée au colloque *Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, Paris, 19-21 avril 1999.

Stoffel, H. & Véronique, D. (1996). L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones. Communication présentée au colloque *The Structure of Learner Language. Utterance and discourse structure in language acquisition*, Espinho, Portugal, septembre 1996.

Tomaselli, A. & Schwartz, B.D. (1990). Analysing the acquisition stages of negation in L2 German: support for UG in adult SLA. *Second Language Research, 6 (1)*, 1-38.

Vasseur, M.T. & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche. *Aile, 8*, 57-87.

Weinert, R. (1994). Some Effects of a Foreign Language Classroom on the Development of German Negation. *Applied Linguistics, 15 (1)*, 76-101.

— (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: a review. *Applied Linguistics, 16 (2)*, 181-203.

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").